Der Einsatz von Computerspielen im Literaturunterricht des Faches Deutsch in der Sekundarstufe II am Beispiel von *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*

Christoph Brüning
http://cchristoph.de/games/

Stand: 2010-03-05

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

„Der Computer wird die Schule und ihren Auftrag verändern, gleich ob sie sich auf ihn einlässt oder nicht.“

(Hartmut von Hentig)

Während zu meiner eigenen Schulzeit der Computer als „in Zukunft unerlässlich“ erklärt wurde, ist er es inzwischen. Der Computer ist als Alltagsgegenstand in der Schule angegekommen, ist nicht mehr der Exot, der er noch zu meiner eigenen Schulzeit dort war. Dies wird nicht zuletzt an der Bandbreite impliziter Nutzungsweisen deutlich: Schulintranetze mit Austauschlaufwerken, auf die Lehrer und Schüler ihre Daten speichern können, um sie an jedem Rechner der Schule abrufbar zu haben; bis hin zur Versendung der Zentralabituraufgaben via E-Mail. Der Computer ist unverzichtbar geworden, seine Nutzung damit, wie oben genannt: implizit.

Indem der Computer seine Sonderstellung als neues, unbekanntes Medium verloren hat und mehr und mehr auch den schulischen Alltag beeinflusst, muss er zwangsläufig als Gegenstand der Alltagswelt durch Unterricht (rück-)exponiert werden, muss eine gesonderte Rolle als genuinen Unterrichtsgegenstand bekommen, um so den Schülerinnen und Schülern durch unterrichtliche Aufarbeitung der mit ihm verknüpften Phänomene einen kritischen Umgang zu ermöglichen. In einer Welt, die nicht mehr nur zunehmend vom Computer bestimmt sein wird, sondern längst durchdringend durch ihn bestimmt wird, ist dies unverzichtbar.

Das vorliegende Konzept möchte einen Beitrag dazu liefern, indem mit Computerspielen ein Aspekt der alltäglichen Nutzung des Computers (im Literaturunterricht des Faches Deutsch vor dem Hintergrund des Medientransfers vom Buch über die Filmadaption zur

Computerspieladaption) exponiert und so zum genuinen Unterrichtsgegenstand gemacht wird.

Als einen Schwachpunkt bisheriger Versuche, Computerspiele im Unterricht einzubringen[1], sehe ich die mangelnde fachliche und fachdidaktische Verortung des Computerspiels als eigenständiges Medium an. Die bisherigen Versuche bemühen sich zwar, den Computer „irgendwie“ in den Unterricht mit einzubringen, scheitern jedoch an einem wesentlichen Punkt: sie verwenden den Computer lediglich als Gesprächsanlass, machen ihn jedoch nicht selbst zum Unterrichtsgegenstand – als Gesprächsanlass kann aber auch ein Zeitungsartikel dienen. Der Förderung von Medienkompetenz wird so noch kein fruchtbarer Dienst geleistet.

Daher habe ich mich für die vorliegende Arbeit dafür entschieden, einen deutlichen Fokus auf die fachliche (Kapitel 3.1) und fachdidaktische (3.2) sowie am aktuellen Lehrplan orientierte (2) Legitimation und Herleitung des Computerspiels als genuinen, wenn nicht sogar notwendigen Unterrichtsgegenstand zu setzen.[2] Im Anschluss daran werde ich die Ausführungen an einem Beispiel meiner eigenen unterrichtlichen Praxis verdeutlichen (3.3), welches dann evaluiert (4) werden soll.

Ein der Teil vielleicht schon in 3.3 zu erwähnenden Details der praktischem Konkretisierung erfolgt erst mit der Evaluation. Zum einen soll damit gewährleistet werden, dass die fachdidaktischen Überlegungen aus den o. g. Gründen im Vordergrund stehen können. Darüber hinaus lassen sich diese Details anhand der beispielhaft aufgeführten Unterrichtsergebnisse anschaulicher aufzeigen. Mit dem letzten Kapitel schließlich möchte ich ein vorläufiges Fazit ziehen und einen Ausblick wagen.

Anmerkung zur Anknüpfung an die erste Staatsarbeit

Die vorliegende Arbeit knüpft an meine erste Staatsarbeit *Jugendbuch und Computerspiel – Eine Untersuchung anhand ausgewählter Beispiele* an. Während die erste Staatsarbeit jedoch durch einen rein fachwissenschaftlichen Blick auf Hypertextualität und Narrativität in Computerspieladaptionen zu Kinder- und Jugendliteratur bestimmt ist und jegliche

[1] Vgl. die Beiträge von Franz in: Fromme/Meder 2001: 117-146.

[2] Ein Umstand, der sich in der besonderen Gewichtung der theoretischen Kapitel äußert – meines Erachtens jedoch ein unverzichtbarer Schritt ist.

fachdidaktischen Betrachtungen außen vor lässt, soll die zweite Arbeit genau diesen Teil leisten und Computerspiele im Literaturunterricht verorten[3]. Dies äußert sich auch durch den der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Perspektivenwechsel: „weg von der Fachwissenschaft hin zur schulischen Praxis.“

[3]Lediglich auf S. 16 war es erforderlich, unmittelbar auf die erste Staatsarbeit zurückzugreifen, um für den Leser der vorliegenden Arbeit notwendige fachliche Information in Kurzform darzulegen.

2 Legitimation und Zielsetzung

„Medien sind untrennbar mit der Entwicklung menschlicher Kultur verbunden.“

(Hubert Kleber)

Computerspiele sind in den aktuellen Richtlinen und im Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II nicht zu finden. Diese vernichtend erscheinende Aussage macht ein (aktuell noch) inhärentes Problem bei der Beschäftigung mit Computerspielen in Schule und Unterricht jenseits von Gewalt- oder Suchtdebatten offenbar: der Einsatz von Computerspielen als genuinen Unterrichtsgegenstand bedarf einer Legitimation, die an den aktuellen Lehrplänen und Curricula ausgerichtet sein muss, ohne dabei ihre innovative Seite zu verdrängen oder zu verleugnen.

In Kapitel 3.1 werde ich aufzeigen, wie sich das o. g. Zitat Klebers mit Computerspielen in Einklang bringen lässt – anders ausgedrückt: inwiefern Computerspiele zu eben jenen Medien gehören, die nicht nur so bedeutsam sind, dass man ihnen ein kulturstiftendes Moment zusprechen würde, sondern die (worauf der Fokus liegen wird) zudem aus einer medienpädagogischen Sicht zur Herausbildung einer kritischen Reflexionsfähigkeit (= echte Medienkompetenz[1]) entscheidend beitragen können. In diesem Kapitel soll es hingegen um eben jene, oben bereits angedeutete, Verortung von Computerspielen in aktuellen Lehrplänen gehen.

Zuvor aber noch eine Anmerkung: die aus meiner Sicht grundlegenste Voraussetzung für die Beschäftigung mit Computerspielen im Unterricht ist längst erfüllt: Computerspiele gehören zum Alltag heutiger Schülerinnen und Schüler. „Diese sind also gerade kein Medium einiger weniger Verwirrter, sondern stehen mittendrin im Interessenshorizont der Jungen.

[1]Echte Medienkompetenz meint die umfassende Kritikfähigkeit eines Mediums, unter falscher Medienkompetenz verstehe ich die rein technische Kompetenz (hier: Computerspiele installieren können, die Steuerung beherrschen...).

Sie sind in zunehmendem Maße auch für Mädchen Kernstücke ihrer Alltagswelt." (Kaminski 2009: 58). Dieser Umstand ist meines Erachtens hinreichend; wenn ein Medium zum Alltag von Schülerinnen und Schülern gehört, bedarf es einer echten Medienkompetenz, um die Bedingungsgefüge des Mediums selbst im Hinblick auf Weltkonstituierung (in welchem Maße spiegeln, konstruieren, beeinflussen... Computerspiele die Welt) und im interdependenten Verhältnis der Rezipienten zu diesem Medium (was macht das Computerspiel mit mir? Wie nutze ich es?) verstehen und einordnen zu können.

Auch wenn Computerspiele nicht explizit mit dem Wort selbst im Lehrplan genannt werden, lassen sich einige Anknüpfungspunkte finden, um Computerspiele im Literaturunterricht zu verorten. Neben der allgemeinen Forderung nach Medienkompetenz[2] – auf die ich aufgrund ihrer Unspezifiziertheit hier nicht weiter eingehen werde – findet sich vor allem im Kapitel 2 „Bereiche, Themen, Gegenstände" der Verweis auf „Literatur, Sach- und Medientexte analysieren und interpretieren" (vgl. ebd.: 12). An anderer Stelle werden die Gattungsbegriffe dann weiter differenziert:

> Zu den Gegenständen zählen neben literarischen Texten und Sachtexten auch Texte der Massenmedien und der Informations- und Kommunikationstechnologien. (ebd.: S. 17)

Aus dem Textbegriff des Lehrplans lassen sich also interaktive Medien bereits herauslesen: erstens könnte man Computerspiele als literarische Texte, die erzähltechnisch modular organisiert sind, verstehen; darüber hinaus ist es aber auch möglich, sie unter die weiter gefassten Begriffe „Medientexte" und „Kommunikationstechnologien" einzuordnen. Eine gewisse Weitsicht im Hinblick auf die mediale Entfaltung des 21. Jahrhunderts hat sogar mit einem äußerst treffenden Begriff im Lehrplan Einzug gehalten – die Rede ist von „literaturverwandten Medien" (S. 49), zu denen Computerspiele (zumindest die hier gemeinten narrative Games) unbestreitbar zählen.

Zugegeben, da das Wort Computerspiele selbst nicht auftaucht, kann dieser Herleitung der Vorwurf der Konstruiertheit gemacht werden. Aber dabei darf nicht unterschlagen werden, dass seit der Veröffentlichung des Lehrplans zehn Jahre vergangen sind und sich

[2] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: XIV, XVI und insbesondere 16ff.

nicht nur die Medienrealität weiter gewandelt hat, sondern auch die fachwissenschaftliche Forschung zu Computerspielen von einem verstärkten öffentlichen Interesse profitiert hat. Bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung des Lehrplans forderte bspw. Doelker für ein medienpädagogisches Curriculum im 21. Jahrhundert explizit die Beschäftigung mit Hypertexten (zu denen die narrativen Games gezählt werden können) als gesonderte Textform im Rahmen von Kulturtechniken (vgl. Doelker 2000: 47).

Aber schon Ende der 1970er Jahre findet sich bei Kreft eine weitere Begründung, Computerspiele als genuinen Gegenstand von Literaturunterricht zu begreifen:

> Handelt es sich um ungewohnte Texte, dann erst wird der Rezipient herausgefordert zu lernen; vermag er es nicht, dann deckt seine Rezeptionsgewohnheit die neue Textstruktur mit der gewohnten alten zu, und die Rezeption bleibt bildungsunwirksam [...] (Kreft 1977: 377)[3]

Indem modular organisierte Texte (d. h. das in der Computerspielumgebung angelegte narrative Potential[4]) in Computerspielen zum Gegenstand explizit des Literaturunterrichts gemacht werden, werden die Schülerinnen und Schüler aus ihrer alltäglichen Rezeptionsgewohnheit von Computerspielen als Computer*spiele* herausgerissen. Die neue Textstruktur (und die Bearbeitung derselben) bricht mit der in der Freizeit angeeigneten Rezeptionsgewohnheit und ermöglicht erst, eine kritische Distanz zum Medium einzunehmen und so zur Herausbildung echter Medienkompetenz beizutragen.

Aus den Überlegungen zur Legitimation von Computerspielen als Unterrichtsgegenstand des Literaturunterrichts ergibt sich dann auch die Zielsetzung eines solchen Konzepts: die Schülerinnen und Schüler müssen befähigt werden, durch das Einnehmen einer kritischen Distanz zu Computerspielen, eine echte Medienkompetenz zu erlangen. Dieses Einehmen muss sich im Rahmen von Schule innerhalb der institutionellen und fachdidaktischen Rahmenbedingungen des Literaturunterrichts vollziehen (können). Damit orientiert sich das

[3] An dieser Stelle erscheint es mir inzwischen nicht mehr notwendig, auf die in Bezug auf Computerspiele dafür notwendige Erweiterung des Textbegriffs einzugehen. Detaillierte Ausführungen u. a. zur Erweiterung des Textbegriffs auf nicht-linear organisierte Texte, denen die narrativen Games und damit das hier zugrunde gelegte *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* als hypertextuelles Medium zuzurechnen sind, finden sich bei Aarseth 1997 und Seibel 2002. Eine Anwendung der Ergebnisse literaturwissenschaftlicher Forschung zu Hypertexten und narrativen Computerspielen auf *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* findet sich bei Brüning 2007: 39ff.

[4] Vgl. hierzu Brüning 2007: 51f.

vorliegende Konzept an den drei Lehrerfunktionen: Innovieren, Erziehen und Unterrichten.

Innoviert werden soll die tradierte Literaturdidaktik in Form des Vier-Phasen-Modells nach Kreft hinsichtlich einer Erweiterung für die Einbettung von Computerspielen in Literaturunterricht. Die Herausbildung echter Medienkompetenz sehe ich als ein wesentliches Merkmal von schulischer Erziehung im 21. Jahrhundert, das sich im Unterricht als Vermittlungsprozess manifestiert. Zugleich soll ein so gearteter Unterricht Grundfähigkeiten und Begriffe der Medienstransferanalyse vermitteln und so den Schülerinnen und Schülern helfen, in einer Welt, in der strukturell unterschiedliche Medien durch die Universalität des Computers zusammengeführt werden, ihre alltägliche Medienrealität besser zu verstehen.

3 Narrative Games im Literaturunterricht des Faches Deutsch in der Sekundarstufe II – Gedanken zur Grundlegung einer Fachdidaktik

„Computerspiele haben eine mythische Dimension, d. h. sie verdichten Erfahrungen [...] Das haben sie mit Märchen gemeinsam."

(Wolfgang Schindler)

3.1 Computerspiele im medienpädagogischen Kontext

Den Computer als sog. „neues Medium" zu bezeichnen, um seinen Wirkungsgrad und damit auch die Möglichkeiten und Notwendigkeit seines Einsatzes im Unterricht hinreichend beschrieben zu haben, greift viel zu kurz. Als „neue Medien" werden immer genau die jeweils aktuellen technischen Erscheinungen bezeichnet, die noch nicht hinreichend erforscht und verstanden sind.[1] Der Computer ist an sich jedoch weniger ein Medium, vielmehr ein universelles Werkzeug[2], welches die technische Grundlage für verschiedene Medien[3] bereitstellt, im vorliegenden Fall eben: Computerspiele. Ein erstes Fazit könnte also lauten: der Rechner selbst ist nicht das Medium, sondern das Spiel, das auf ihm läuft.

[1] Vgl. Wikipedia (2009): Neue Medien.

[2] Diese Universalität scheint allerdings noch nicht hinreichend verstanden worden zu sein. Von frühen Metaphern des Computers als elektrische Schreibmaschine mit Speicherfunktion bis zu heutigen Versuchen, das Internet qua nationaler Rechtsprechung in nationale Räume zu unterteilen wird deutlich, dass der Computer in der breiten Masse noch nicht als eben jenes universelle Werkzeug wahrgenommen wird, vermittels dem sich nahezu jede Form von Kommunikation und Interaktion realisieren lässt und dies über die technischen Grenzen aller bisherigen Medien hinaus.

[3] Neben der reinen Nachbildung aller bisher bekannten audio-visuellen Medien erweitern Computer diese um den Faktor *Interaktivität.*

Doch auch diese Sichtweise greift hier noch zu kurz. Die langjährigen Debatte zwischen Ludologen und Narratologen[4] um die Streitfrage, ob Computerspiele lediglich Computer*spiele* sind oder auch Geschichten erzählen können, beweist, dass selbst das Computerspiel (hier verstanden als Oberbegriff für alle Genres) noch nicht jenes Medium ist, das – auf den vorliegenden Fall bezogen – im Unterricht zum Lerngegenstand gemacht werden soll. Wir müssen noch einen Schritt weiter gehen und auch das Computerspiel lediglich als die grundlegende technische Umgebung begreifen, auf der letztlich das narrative, für den Literaturunterricht interessante, Game[5] realisiert wird. Erst die Unterscheidung verschiedener Arten von Computerspielen ermöglicht es, tragfähige Begriffsdefinition aufzustellen und von ihnen Prämissen für die Lernzielgestaltung abzuleiten. Ob und wie der Computer zunehmend auch in Unterricht eingreift hängt also wesentlich davon ab, welche Medien auf ihm realisiert werden können, inwiefern diese Medien für Erziehung, Allgemeinbildung oder auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler relevant sind bzw. werden.

Mit dieser kurzen Ausführung hoffe ich, bereits ausreichend dargelegt zu haben, wo bisherige Versuche, Computerspiele in den Unterricht zu bringen (vgl. S. 3), zu kurz gegriffen haben: wenn narrative Games nur dazu benutzt werden, die Inhalte, die sie transportieren, zum Gegenstand von Unterricht zu machen[6], sich diese Problemstellungen aber ebenso gut mit einem Zeitungsartikel bearbeiten ließen (zumal ohne den technischen und zeitlichen Mehraufwand!), dann stellt sich die Frage, warum überhaupt auf ein Computerspiel zurückgegriffen werden muss. Wenn jedoch das narrative Game selbst, d. h. in seiner genuin spezifischen Struktur als modular organisierter und sich erst interaktiv erschließender Text problematisiert wird, lassen sich auch fachdidaktische Anküpfungspunkte finden. Diese Anknüpfungspunkte münden dann wiederum auf der Gegenseite in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, denen heute – als Generation, die mit Blogs und Wikipedia aufgewachsen ist – Hypertextualität (als bloß technisches Konstrukt) nicht weiter erklärt werden braucht, während sie einer Problematisierung modularer Textsorten (dem aus Hypertextualität resultierenden Gegenstand im Literaturunterricht) ihrer Struktur nach bedürfen, da diese bisher nicht oder allenfalls unzureichend stattfindet. Hierfür eignen sich

[4] Vgl. Seibel 2002. Einen Überblick über den aktuellen Stand gibt Aarseth 2006.
[5] Im Folgenden setze ich die Begriffe Computerspiel und narratives Games gleich.
[6] Vgl. insbesondere den ersten Teil des Beitrags von Franz in: Fromme/Meder 2001: 117-122.

narrative Games hervorragend, da sie der Interessenlage der Schülerinnen und Schüler nachkommen und so motivierend eine Beschäftigung mit Computerspielen im Unterricht als jedoch genuinen Unterrichtsgegenstand begünstigen.

Das bisherige Begriffsverständnis des Computerspiels als ein „neues Medium“ reicht also nicht aus, da es zu kurz greift, um nützliche fachdidaktische Überlegungen anzustellen. Daher greife ich an dieser Stelle auf den erweiterten Medienbegriff von Tulodziecki zurück:

> In diesem Sinne eines solchen neuen Medienbegriffs können Medien als Mittler bezeichnet werden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, be- oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden. Die Zeichen fungieren dabei als Träger von Bedeutungen für die an der Kommunikation beteiligten Personen. (Tulodziecki 2000 : 17)

Für das mit der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept des Einsatzes von Computerspielen im Deutschunterricht muss dieser bereits erweiterte Medienbegriff für narrative Games noch konkretisiert werden: „Mittler“ meint im vorliegenden Fall also das narrative Game als Verbindung zwischen fiktivem Stoff (bzw. seiner interaktiven Erschließung) im narrativen Game einerseits und dem Schüler als Rezipienten andererseits. Damit wird auch ersichtlich, warum ich den Weg des Medientransfers gewählt habe: wenn es der Literaturdidaktik um die Vermittlung literarischer Stoffe geht, dann kann es (als einen möglichen Weg) einer Computerspieliteraturdidaktik um die Vermittlung der Darbietungsweisen literarischer Stoffe in verschiedenen Medien (Bücher/Filme als lineare, narrative Games als modular-interaktive Medien) gehen.

Einfacher ausgedrückt bedeutet dies: das Computerspiel funktioniert als Übermittler des narrativen Potentials der Buch- bzw. Filmvorlage und veranschaulicht gleichzeitig, wie sich ein literarischer Stoff zwangsläufig verändern muss, wenn er in ein anderes Medium mit genuin spezifischen Merkmalen (in diesem Fall: Interaktivität) übersetzt wird. Von da aus lassen sich dann Rückschlüsse ziehen auf die möglichen Absichten der jeweiligen Urheber, den literarischen Stoff in einem bestimmten Medium auf eine bestimmte Weise zu präsentieren, worauf später am im Unterricht durchgeführten Beispiel noch weiter eingegangen werden soll.

> Der Begriff des „Computerspiels“ lenkt den Blick zu sehr auf das „Spiel“ ab; betrachten wir den Begriff im Folgenden eher als Container für die eigenständige Medienform (denn wenn dies der Fall ist, dann könnte man damit auch die Leiden der Anne Frank interaktiv vermitteln – und eine interaktive Erfahrung des Holocaust hat wohl kaum etwas „Spielerisches“ an sich). Bei dieser Betrachtungsweise offenbart sich, die Interaktion mit einem vordefinierten, virtuellen Raum im Vordergrund steht, der durch strukturelle und narrative Mechanismen eingegrenzt wird. Diese Interaktionsmechanismen werden in narrativen Games verwendet, um Geschichten in interaktiver Form zu erzählen. (Bhatty 2009: 52)

Dieser Prozess der Vermittlung geschieht – zumindest unterstellt, da aufgrund mangelnder Forschung zum Thema bisher keine verwertbaren Aussagen getroffen werden können[7] – in der Freizeit selten aktiv reflektiert, sondern vermutlich meistens eher implizit. Zumal „die Rezeption dieser interaktiven Erfahrung [...] ebenso linear [ist] wie im klassischen Story Telling.“ (ebd.) Die Beschäftigung mit Medientransfer bricht mit der gewohnten Rezeption auf und ermöglicht so, dass narrative Game in seiner Struktur als modulares Medium wahrzunehmen. Ein so ermöglichtes Verständnis über die Loslösung von Ort und Zeit und die enge Bindung an die Interaktion des Spielers in Computerspielen[8] macht den Vorgang der Transformation und damit das Computerspiel als Computerspiel selbst zum Lerngegenstand (statt wie in den bisher in der Literatur vorzufinden Beispielen einzelne Inhalte wie bspw. zur Integrationsproblematik). Das Lernziel besteht dann nicht mehr aus der Vermittlung des literarischen Stoffes, sondern das Medium narrative Game selbst wird so zum Gegenstand.

[7] Die Forschung beschränkt sich leider immer noch zumeist auf Nutzungsdauer oder Gewalt-/Suchtpotentiale von Medien und nicht auf deren Rezeptions- und Wirkungsweisen. Eine der seltenen Ausnahmen ist hier Kaminsik 2009.

[8] „Im Gegensatz zu Film und Literatur haben wir jedoch eine Unschärferelation zu Zeit, Raum und Reihenfolge. Wir wissen nicht, was der Spieler wann macht oder wo er sich zum Zeitpunkt X befinden wird. Wir wissen nur, dass er sich zurzeit T am Ort X befindet, wenn er eine Aktion ausführt. Ob er jedoch in einem Westernszenario in Panik mit vorgehaltener Waffe ein Lager nach einer zu findenden Schatzkarte absucht und dabei vor Schreck auf eine sich im Wind bewegende Holztür schießt oder völlig ruhig den Raum durchquert und das Objekt schnell findet, obliegt dem Interaktionsverhalten des Spielers: Wir stellen ihm „nur“ das Szenario und die Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung.“ (Bathy 2009: 52)

Erst wenn das Medium selbst Gegenstand von Unterricht und das Verstehen seiner Struktur zum Lernziel wird, kann eine kritische, d. h. Reflexionen ermöglichende, Distanz zum Spiel eingenommen (vgl. S. 7) und der Idee einer tatsächlichen Beschäftigung mit Computerspielen als eigenständigem Medium Rechnung getragen werden.

3.2 Computerspiele im literaturdidaktischen Kontext

Für die Analyse und Interpretation literarischer Stoffe sowie das Bewusstwerden der Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen „Rezipient" und „Text" und „Rezipient und Welt" hat sich das inzwischen tradierte Vier-Phasen-Modell nach Kreft als tauglich erwiesen. Für meine Grundgedanken einer Computerspieldidaktik vor dem Hintergrund der Herstellung von Distanz zwischen Spieler (Subjekt) und Computerspiel (Objekt) als Ausgangsbasis für die Analyse des Computerspiels als einem Ergebnis eines Medientransfers ziehe ich daher Krefts Modell heran und erweitere es im Sinne der Innovation um die für das vorliegende Konzept spezifischen Merkmale. Für eine auf Medientransfer fokussierte Beschäftigung mit literarischen Stoffen bedarf es darüber hinaus zweier Prämissen:

1. Es kann nicht das Ziel sein, jedes Medium analog zur Analyse eines Textes vollständig (zu verstehen als: im Sinne der didaktischen Reduktion) zu erschließen, vielmehr bedarf es einer kriteriengestützen Analyse einzelner Merkmale des Transfers eines literarischen Stoffes in verschiedene Medien.

2. Auch wenn der von mir benutzte Medientransferbegriff drei Medien im Blick hat, muss der Fokus der Analyse (der sich auch in der je aufgewendeten Unterrichtszeit niederschlägt) auf dem Computerspiel liegen.[9]

Kreft hat den Literaturunterricht in die folgenden vier Phasen aufgeteilt:[10]

1. Phase der bornierten Subjektivität

[9] Ansonsten wird das Konzept der Grundlegung einer Computerspieldidaktik nicht gerecht und wäre eher als Filmdidaktik, der ein weiteres Transferelement hinzugefügt wird, zu betrachten. Die Schwierigkeit der Eingliederung von Computerspielen in Literaturdidaktik, obgleich unbestritten ist, dass narrative Games erzählerisches Potential haben, das mit einem erweiterten Textbegriff auch im Unterricht thematisiert werden kann (ja beinahe muss), offenbart hier das konstruierte Moment dieses Konzepts über den „Umweg" des Medientransfers (vgl. dazu auch S. 11).

[10] Vgl. Kreft 1981: 379ff.

2. Phase der Objektivierung
3. Phase der Aneignung
4. Phase der Applikation

In der ersten Phase geht es um eine erste Annäherung an den Text. Kreft legt das Augenmerk auf Motivation und die Entwicklung „eines (ersten) Interpretationsentwurfs“ (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zunächst eigenständig, also ohne sekundäre Impulse mit dem Text auseinandersetzen, ihn entdecken. Diese Phase lässt sich identisch auf die Beschäftigung mit Computerspielen abbilden: auch hier ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal ohne sekundäre Impulse einen Zugang zum Spiel finden.[11] Auch können an dieser Stelle bereits erste Interpretationsentwürfe verfasst werden; denkbar ist auch ein inhaltlicher Vergleich zur Vorlage in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Handlung.

Die zweite Phase ist nach Kreft die korrigierende Abarbeitung am Text. Die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten sollen sich korrigierend und ergänzend gegenübergestellt und im Hinblich auf die vom Text intendierte Problemstellung überprüft werden. Analog dazu werden im vorliegenden Fall drei Medien exemplarisch an paradigmatischen Stellen hinsichtlich der Kriterien des Medientransfers objektiviert. Bisher bedurfte es also keiner grundlegend Abänderund oder Erweiterung des kreftschen Phasenmodells. Erst in der dritten Phase wird dies unmittelbar notwendig.

In der dritten Phase sieht Kreft die Rückwendung des Subjekts auf sich selbst vor. Es geht ihm darum, wie der Text als Objekt auf mich als Subjekt einwirkt und wie dies wiederrum dazu führt, dass ich mich als Subjekt eben dadurch bedingt jetzt neu wahrnehme. Einfacher ausgedrückt: in welcher Weise ist der Text für mich, für meine Situation und Existenz bedeutsam? Auch diese Phase lässt sich auf die Beschäftigung mit Computerspielen abbilden.

Bevor jedoch eine solche Frage gestellt werden kann, bedarf es im vorliegenden Fall zunächst einer Rückwendung der einzelnen Objekte auf sich selbst. Es geht hier um die

[11] Man könnte sogar noch einen Schritt weiter gehen und sagen, dass diese Phase bei Computerspielen unabdingbar allein dadurch wird, dass im Literaturunterricht der Sekundarstufe II Lesen als Kompetenz vorausgesetzt werden kann, die Steuerung eines Computerspiels aber möglicherweise für einige Schülerinnen und Schüler noch unbekannt ist.

Übersetzung des literarischen Stoffes in verschiedene Medien und die Transformation, die er durch diesen Prozess erfährt, also um die Frage: welche genuinen Merkmale eines jeden Mediums lassen sich an einer bestimmten Stelle aufzeigen und wie wirken sie auf den literarischen Stoff zurück? Und weiter: in welcher Weise sind spezifische Merkmale eines Mediums für den literarischen Stoff, für seinen Gehalt und seine Ausformung bedeutsam und wohlmöglich grundlegend? Erst dann kann nach dem Rezipienten als Subjekt gefragt werden, da dass Computerspiel hier nur insofern Objekt ist, als dass es durch den Prozess der medialen Übersetzung zum Ergebnis, zum letzten Objekt gemacht wurde. Von der Beziehung zwischen Spieler und Computerspiel kann also nur vereinfacht bzw. abschließend von einer Subjekt-Objekt-Beziehung gesprochen werden, tatsächlich liegt hier eine deutlich komplexere Beziehung der folgenden Art vor:

Subjekt *zu* (Objekt *zu* (Objekt *zu* Objekt)).[12]

In der vierten Phase nach Kreft, der Applikation, soll es um eine Einordnung der Ergebnisse in Gesellschaft und Geschichte geben. Damit einhergehend soll auch ein Blick auf die literaturwissenschaftliche Bedeutung des Textes geworfen werden. An dieser Stelle kann bei Medientransfer zusätzlich auf die Rolle der je spezifischen Merkmale von Medien für den Transport literarischer, aber auch anderer Stofe für die o. g. Bereiche gefragt werden. Meine Erweiterung des Phasenmodells lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Phase der bornierten Subjektivität
2. Phase der Objektivierung
3. Phase der Objekt-Aneignung
   (Rückwendung der einzelnen Objekte auf sich selbst)
4. Phase der Aneignung
5. Phase der Applikation

[12] Dies gilt allerdings nur für den Fall, dass das Computerspiel als Ergebnis eines Medientransfers und noch spezieller: im Literaturunterricht angesehen wird. Es ist ebenso möglich, wenn nach anderen Merkmalen eines Spiels oder in einem anderen Kontext gefragt wird, eine einfache Subjekt-Objekt-Beziehung für die Analyse zu Grunde zu legen.

3.3 Praktische Umsetzung

Bevor ich im weiteren Verlauf die bisherigen Überlegungen an einem Beispiel meiner Unterrichtspraxis verdeutliche, ist es für das Verständnis notwendig in aller Kürze einige fachwissenschaftlichen Begriffe aus der aktuellen Forschung zum Medientransfer zu erläutern. Dafür greife ich auf Ergebnisse meiner ersten Staatsarbeit zurück:

> Danach gliedern sich Geschichten in dynamische und statische Elemente auf. Dynamische Elemente (Kardinalpunkte [...]) ergeben die Struktur der Geschichte, während statische Elemente wie Randerzählungen, die auf den Fortgang der Handlung keinen Einfluss haben, oder Setting, Charaktere etc. die fiktionale Welt vervollständigen. Wird die Geschichte nun in ein anderes Medium transferiert und bleiben die dynamischen Elemente der Vorlage dabei erhalten, können, wie dies z. B. von Literaturverfilmungen her bekannt ist, weitreichende Teile der Geschichte entfallen, ohne dass sich ihre Struktur dabei wesentlich ändert. Für den Zuschauer ist die Geschichte im Roman und die im Film dann mit sich selbst identisch [...] (Brüning 2007: 15f.)

3.3.1 Warum ausgerechnet *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*? – Die Wahl des Stoffes

In der an die exemplarische Durchführung meines Konzepts angeschlossene Reflexion habe ich die Schüler gebeten, zur Auswahl des Stoffs und des Computerspiels Stellung zu nehmen und war nicht besonders überrascht, dass einige Schüler aktuellere Spieltitel als wünschenswert genannt haben – das liegt in der Natur der Sache, der Computerspielmarkt ist so schnelllebig, dass bereits im Vorjahr erschienene Titel ausgedient haben[13]. Allerdings sprechen eine ganze Reihe von Gründen für eben genau die Auswahl, die ich getroffen habe.

Durch das Zentralabitur und die mit ihm verbundene Obligatorik bleibt in der Sekundarstufe II nur äußerst wenig Zeit, weitere Themen im Unterricht zu behandeln. Einen Roman mit einer Länge von mehreren Hundert Seiten zu lesen, erscheint daher nur schwer

[13] Ein Umstand der sich exemplarisch dadurch verdeutlichen lässt, dass mir der Hersteller von *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* für die Durchführung der Unterrichtsreihe 15 Exemplare kostenlos mit der Begründung zur Verfügung gestellt hat, dieses Spiel besitze keine Marktrelevanz mehr.

realisierbar. Für die Beschäftigung mit Computerspielen bedeutet dies also (aktuell noch), dass ein Stoff gewählt werden muss, der entweder überwiegend bekannt ist oder sich in möglichst kurzer Zeit erschließen lässt. Auf *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* trifft beides, zumindest in Teilen, zu. In der aktuellen Schülerschaft kann ich grundlegende Kenntnisse über die Harry Potter-Serie aufgrund der hohen Popularität voraussetzen[14]. Gleichzeitig bietet vor allem der dritte Teil der Serie einige Vorteile, auf die ich kurz eingehen möchte:

Der Film zum dritten Teil der Serie greift viele Kardinalpunkte der Romanvorlage wieder auf (deutlich mehr als bspw. der vierte Film) und ermöglicht so ein hohes Identifikationspotential gegenüber der Vorlage. Für den Unterricht bedeutet dies konkret, dass der Film heran gezogen werden kann, um sich, zumindest des groben Inhalts, des Romans wieder zu vergegenwertigen. So wird bereits viel Zeit gegenüber der Alternative eingespart, den Roman vollständig oder in größeren Auszügen im Unterricht behandeln zu müssen. Zugleich ist die Computerspieladaption des Films „hinreichend alt", so dass die Hardwareanforderungen von den in meiner Schule verfügbaren Rechnern abgedeckt werden konnten. Bei der Beschäftigung mit grafisch anspruchsvolleren Spielen – und dies wird in zunehmenden Maße der Fall sein, da selbst die aktuellen Computerspiele zu den in Deutschland, also nicht für einen internationalen Markt, produzierten Serien *Die drei ???* und *TKKG* mit 3d-Engines realisiert werden – muss in jedem Fall sichergestellt sein, dass die Spiele auf allen verfügbaren bzw. für die Durchführung verwendeten Rechnern flüssig laufen, da die Schülerinnen und Schüler ansonsten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die technischen Defizite richten, anstatt auf das eigentliche Spiel.

Ein weiterer, entscheidender Punkt, der für die Harry Potter-Serie spricht, ist das Niveau der Spiele. Durch die nicht allzu komplexe Steuerung und die Tutorial-Episode[15] werden Schülerinnen und Schüler, die bisher nur wenig Erfahrungen mit Computerspielen haben, nicht überfordert. Dieser Umstand ist ebenfalls für solche Kolleginnen und Kollegen inter-

[14]Selbstverständlich habe ich mich im Vorfeld der Reihe im entsprechenden Kurs über diesen Umstand rückversichert.

[15]Eine bereits in die Spielumgebung und -erzählung eingeflochtene Schritt-für-Schritt-Anleitung, in der dem Spieler die Steuerung erklärt wird. Für eine Analyse des Tutorials in *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* vgl. Brüning 2007: 40ff.

essant, die zwar Interesse an der Thematisierung narrativer Games im Unterricht, selbst aber ebenfalls bisher nur wenig Erfahrungen mit Computerspielen haben.

Vor allem dieser letzte Gedanke scheint zentralen Charakter zu haben. Bisher spielen Computerspiele in der Schule kaum eine Rolle. Wenn sich dieser Umstand ändern soll, dann nützt es wenig, ein Konzept zu erarbeiten, das nur denjenigen Lehrerinnen und Lehrern Anknüpfungspunkte bietet, die bereits computerspielaffin sind. Daher versuche ich mit dem vorliegenden Konzept vielmehr über den (Um-)Weg Medientransfer Computerspiele im „traditionellen" Literaturunterricht zu verorten. Von hier aus ergeben sich dann zahlreiche weitere bspw. erzähltheoretische Anknüpfungspunkte wie Identität mit Protagonisten/Spielfiguren, Setting, Raumanalyse oder auch eine Analyse des Erzählers[16]. (Erst eine solche Verknüpfung neuer computerspieldidaktischer Elemente mit klassisch literaturdidaktischen Elementen wird auch einer Leitidee „Innovation" gerecht.)

Schließlich lässt sich festhalten, dass gerade die Einbettung von Computerspielen in das Thema Medientransfer zudem dem Umstand der Zentralabitur-Obligatorik entgegen kommt. Während Medientransfer an sich bereits geeignet ist, durch das Aufbrechen der Rezeptionsgewohnheit eine kritische Distanz zu Computerspielen einzunehmen, stellt er zudem eine Problematik dar, die sich auch ausschließliche exemplarisch (d. h. hier: zeitökonomisch) erarbeiten lässt. Für das vorliegende Konzept habe ich daher, wie ich im nächsten Abschnitt aufzeigen werde, in diesem Sinne einen Kardinalpunkt, der in allen drei Medien (Buch/Film/Spiel) vorhanden ist, jedoch die je spezifischen Merkmale der einzelnen Medien voll ausreizt, als Erarbeitungsschwerpunkt ausgewählt.

3.3.2 Der Kardinalpunkt „Erste Unterrichtsstunde in Pflege magischer Geschöpfe" – Paradigmatische Eignung im Sinne der didaktischen Reduktion

Im Hinblick auf einige bereits mehrfach implizit genannte Kriterien – namentlich: Zeitökonomie, fachliche Eignung, didaktische Eignung – eignet sich der von mir als Unterrichtsbeispiel gewählte Kardinalpunkt „Erste Unterrichtsstunde in Pflege magischer Geschöpfe" in besonderer Weise.

[16]Für die Verknüpfung von Kameraperspektive und Erzählerfunktion bei Harry Potter vgl. auch Brüning 2007: 47f.

Dieser Kardinalpunkt wird im Computerspiel bereits nach kurzer Zeit erreicht (= Zeitökonomie) und ist zudem über einen automatisch vom Programm angelegten Speicherstand im Nachhinein wiederholt abrufbar[17]. Es ist daher möglich, die Schülerinnen und Schüler das Computerspiel zunächst auf eigene Weise das Spiel erkunden zu lassen, ohne besonders drängen zu müssen. Zu Beginn des narrative Game ist es den Benutzerinnen und Benutzern nicht möglich, von einer vorgegebenen Abfolge an Sequenzen abzuweichen. Erst nach einer Reihe von Tutorials und Eröffnungssequenzen, in denen einer Exposition gleich in die Steuerung, Spielgeschichte und verschiedene, funktional eingebettete Orte eingeführt wird, ist es den Spielerinnern und Spielern möglich, die weitere Abfolge der einzelnen Sequenzen selbst zu bestimmen. Genau dieser Punkt ist im Spiel der o. g. Kardinalpunkt, so dass eine spezielle Kontrolle der Lehrperson nicht benötigt wird, da alle Schülerinnen und Schüler automatisch – wenn selbstverständlich in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, je nachdem, wieviel Computerspielerfahrung bereits vorliegt oder wie hoch oder niedrig der Schwierigkeitsgrad subjektv empfunden und umgesetzt wird – diesen Punkt im Spiel erreichen werden.

Zugleich werden an diesem Kardinalpunkt die je spezifischen Merkmale der einzelnen Medien in geradezu paradigmatischer Weise dargeboten (= fachliche Eignung): während in der Buchvorlage neben den dynamischen Elementen, die auch im Film und Computerspiel zu finden sind, zahlreiche weitere statische Elemente mit einbezogen und so der narrative Gehalt der Szene verdichtet wird, werden, zeigt der Film durch die auch in ihrer zeitlichen Länge von etwa 105 Sekunden deutlich repräsentierte Flugsequenz seinen genuinen Vorteil gegenüber dem Buch als bloßes Schriftzeichensystem: die visuelle Verkörperung von Bewegung. Das Spiel schließlich fügt dieser Flugsequenz den Faktor der Interaktivität hinzu und erweitert das dynamische Element an dieser Stelle um eine ludische Betonung des Kardinalpunktes: die Flugsequenz kann nicht nur als Spielsequenz beliebig oft wiederholt werden, es stehen auch verschiedene Flugstrecken zur Verfügung, die einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad aufweisen, jedoch die Spielgeschichte nicht weiter voran treiben (also mit Blick auf die Identität der medial transferierten Vorlage rein ludischer Natur sind).

---

[17] Damit ist sichergestellt, dass in den entscheidenden Erarbeitungsphasen alle Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Stellen im Spiel abrufen können.

Beide Punkte zusammen genommen ergeben die didaktische Eignung: dieser Kardinalpunkt lässt sich in der Spielumgebung rasch erreichen und an ihm lassen sich die wesentlichen Merkmale des Medientransfers paradigmatisch aufzeigen. Die für die Analyse notwendigen Ausschnitte aus den beiden anderen Medien lassen sich dazu leicht bereitstellen: die entsprechenden (sieben einhalb) Buchseiten können für den Unterricht kopiert und der entsprechende Filmausschnitt (mit einer Gesamtlänge von etwa acht Minuten) auf DVD gezeigt werden, wobei sich – wie bereits oben im Hinblick auf die Erweiterung des kreftschen Phasenmodells gezeigt wurde – zur Konkretisierung der Merkmale des Medientransfers die an der Produktionshistorie chronologisch orientierte (weil dem Vorgang der Übersetzung äquivalente und damit den literaturdidaktischen Rückbezug zur Romanvorlage ermöglichende) Reihenfolge anbietet, also: zuerst die Analyse des Buches, dann im Vergleich zum Film und schließlich im Vergleich zum Spiel.

3.3.3 Exemplarischer Blick auf wesentliche Momente der Unterrichtsreihe

Eines der zentralsten Momente einer Unterrichtsreihe ist das bzw. sind die: Lernziele. Diese müssen auf die jeweilige (hier: institutionelle) Lerngruppe abgestimmt sein. Ein Umstand, der im Bereich von Computerspielen eine bedeutsame Rolle spielt und noch vor allen technischen Fragen (abgesehen von der Grundvoraussetzung eines Rechnerraums) zu klären ist.

In der vorliegenden Arbeit ist eine Beschäftigung mit narrative Games im Literaturunterricht des Faches Deutsch in der Sekundarstufe II (mit dem Schwerpunkt: Erarbeitung der Funktionsweise von Medientransfer) im Fokus. Sicherlich sind zahlreiche andere Schwerpunkte und Lerngruppen, wie bereits oben angedeutet, denkbar. Allerdings ergibt sich aus diesem Schwerpunkt nicht nur bereits ein mögliches Lernziel (s. u.), sondern bedingen Schwerpunkt und Lernziel unmittelbar die Auswahl des Stoffes. Ein Beispiel: soll die Rolle des Erzählers in Computerspielen zum Schwerpunkt gemacht, werden scheiden Aufbau- oder Sportsimulationen ebenso aus wie Tetris, da hier zwar zu beobachten wäre, dass es entweder keinen Erzähler gibt oder ihm keine entscheidende Rolle für das jeweilige Spielprinzip zukommt. Eine tatsächliche Analyse verschiedener Umsetzungen des Erzählerprinzips in ein interaktives Medium und die Bedeutsamkeit des Erzählers für die jeweilige

Struktur und Konzeption des Spiels könnte hingegen nicht vollzogen werden. Analog dazu ließe sich die Analyse des Medientransfers, wie sie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wird, wohl kaum in einer sechsten Klasse durchführen, wenngleich ich auch dort Möglichkeiten zum Einsatz von Computerspielen sehe (bspw. die Beschäftigung mit Merkmalen der Serialität am Beispiel der Computerspiele zur *TKKG*-Serie[18]).

In der Praxis ist nicht zwangsläufig das Lernziel die chronologisch zuerst aufgestellte Prämisse. Vielmehr bedingen sich hier die impulsgebende Idee (Computerspiele im Deutschunterricht) mit technischen und institutionellen Voraussetzungen (verfügbare Hardware und schulinterne Curricula) sowie Vorürberlegungen innerhalb der jeweiligen Lerngruppe (nicht nur an den Möglichkeiten, sondern auch an den Interessen ausgerichtete Wahl des Stoffes). Allerdings ist das Lernziel diejenige Komponente, von der aus sich alle weiteren Bedingungen ableiten lassen: Wahl des Stoffes und mögliche Verknüpfung mit Inhalten der Obligatorik bzw. der Zentralabiturvorgaben, Verortung innerhalb der Kursplanung, konkrete Reihenplanung, Aufgabenstellungen, Leistungsüberprüfungen.

Das Lernziel der dieser Arbeit zugrunde liegende Reihe kann wie folgt formuliert werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen wesentliche Aspekte des Medientransfers eines literarischen Stoffes erarbeiten, indem sie paradigmatische Strukturmomente dreier Medien im Hinblick auf die wesentlichen genuinen Merkmale des jeweiligen Mediums hin untersuchen und die jeweiligen Absichten der Medienurheber, die genuinen Merkmale in ihrer je spezifischen Art einzusetzen und funktional einzubinden, erklären.

Es wurde bereits angedeutet, dass die Wahl des Stoffes zusammen mit der Lerngruppe erfolgen kann. Die Wahl des Stoffes ist in Schule immer funktional der didaktischen Reduktion unterworfen – daran ändert sich auch bei Computerspielen nichts. Jedoch ergab sich für meine Lerngruppe folgende weitere Schwierigkeit (die aktuell noch auf die allermeisten Lerngruppen übertragbar sein dürfte): da die Schülerinnen und Schüler bisher nicht mit Computerspielen im Unterricht konfrontiert wurden, fehlten ihnen Erfahrungswerte und daraus abgeleitete Auswahlkriterien. Während es Schülerinnen und Schülern in der Regel unmittelbar und auch aus ihrer eigenen Schulerfahrung her einsichtig ist, dass eine

[18] Auch an dieser Stelle ergibt sich unmittelbar aus den Kernlehrplänen eine Legitimation für den Einsatz von Computerspielen: die Schülerinnen und Schüler „erfassen Inhalte und Wirkungsweisen medial vermittelter jugendspezifischer Texte.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 39)

mehrbändige Romanserie sich allenfalls in Ausschnitten als Unterrichtsgegenstand eignet, fehlten ihnen ähnliche implizite oder explizite Kriterien für Computerspiele. Daher war der in meinem Konzept durchaus demokratisch angelegte Ansatz der gemeinsamen Stoffauswahl an dieser Stelle eingeschränkt: nicht nur im Sinne der didaktischen Reduktion, sondern auch bei der allgemeineren Frage nach der Tauglichkeit des dritten Teils der Harry Potter-Serie habe ich an dieser Stelle daher Vorentscheidungen getroffen, die ich der Lerngruppe in einem Gespräch tansparent dargelegt habe.[19]

Verknüpfungen mit der Obligatorik[20] ließen sich in der vorliegenden Arbeit leider nicht anstellen. Ein Umstand, der nicht nur misslich ist, da er sowohl die Legitimation als auch die Durchführung (zumindest zeitlich) des Vorhabens erschwert, sondern zudem ein momentan noch lehrplanimmanentes Problem darstellt. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Lehrpläne – wie bisher – der im stetigen Wandel begriffenen Medienrealität anpassen werden.

Zum Beginn des zweiten Halbjahres in der Jgst. 11 ist an meiner Schule traditionell eine einwöchige Ski-Freizeit angesetzt. Die schulinternen Curricula berücksichtigen diesen Umstand und sehen für eben diesen Zeitraum einen inhaltlichen „Puffer“ vor, der gewährleistet, dass keine Benachteiligungen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstehen. Der Beginn des zweiten Halbjahres kann daher an meiner Schule variabel gestaltet werden – ein Gestaltungsfreiraum, der es mir ermöglichte, Computerspiele innerhalb des Deutschunterrichts zu thematisieren. Unmittelbar mit diesem Umstand einhergehend war die Analyse der Leistungsstärke meiner Lerngruppe vor dem Hintergrund, wieviel zusätzliche Zeit ich durch die Straffung der Einfühungsphase für das zu Beginn des zweiten Halbjahres im schulinternen Curriculum angedachte Unterrichtsvorhaben einsparen könnte, so dass mir schlussendlich drei Wochen für die Durchführung der Unterrichtsreihe zur Verfügung standen.

Da ich die Arbeit mit und an Computerspielen als entscheidend für die Herausbildung echter Medienkompetenz erachte, möchte ich an dieser Stelle mit Blick auf die Übertragbarkeit des Konzeptes auf andere Schulen dafür plädieren, dass, bis die Bedeutung dieses

[19] Bis eine dedizierte Computerspieldidaktik mit entsprechenden Lehrmaterialien zur Verfügung steht, scheint für interessierte Kolleginnen und Kollegen, denen eine entsprechende Computerspielerfahrung fehlt, der gangbare Weg der zu sein, dass sie die Schülerinnen und Schüler in die Auswahl des Stoffs bzw. der Spiele stärker mit einbeziehen und hier die Tauglichkeit und didaktische Reduktion zusammen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durch Computerspielvorführungen o. ä. im Vorfeld erarbeiten.

[20] Da die Unterrichtsreihe in der Jgst. 11 durchgeführt wurde, war eine Orientierung an den Zentralabiturvorgaben nicht notwendig, da diese erst ab der Jgst. 12 die schulinternen Curricula überlagern.

Mediums in die Lernpläne Einzug gehalten hat, auch alternative Formen der Zeitgestaltung, also außerunterrichtliche, zusätzliche Lernzeit in Betracht gezogen wird.

3.3.4 Schematischer Ablauf einer möglichen Unterrichtsreihe

Im Folgenden soll unter Einbeziehung der Ergebnisse aus Kapitel 3.2 (insbesondere S. 13ff.) abschließend der mögliche Ablauf einer Unterrichtsreihe aufgezeigt werden.

Erste Phase Inhaltliche Vorbereitung durch den Film; Annäherung an das Spiel durch erste, freie Spielphase (dabei: Erreichen des Kardinalspunktes); inhaltliche Vergleiche von Film und Zwischensequenzen im Spiel

Zweite Phase Erarbeitung des Konzepts der Kardinalpunkte; Bestimmen dynamischer und statischer Elemente am Kardinalpunkt „Erste Unterrichtsstunde in Pflege magischer Geschöpfe“ im Buch, Film und Spiel

Dritte Phase Analyse der Erzählorganisation in verschiedenen Medien (linear vs. modular); Beantwortung der Fragen: Wie lassen sich die Unterschiede zwischen Buch, Film und Computerspiel begründen? Welche Absicht könnten die Entwickler des Spiels gehabt haben, die Wichtelplage-Sequenz[21] einzubauen?

Vierte Phase Analyse der Auswirkungen der Veränderung des literarischen Stoffes auf die subjektive Wahrnehmung von Buch, Film und Spiel. (z. B. mit den Fragen: können rein ludische Sequenzen wie die Wichtelplage trotzdem zur inhaltlichen Erweiterung der fiktionalen Welt beitragen? Wie wirken diese zusätzlichen statischen Elemente im Spiel zurück auf die Lektüre des Romans oder die Rezeption des Films?)

Fünfte Phase Abschlussdiskussion zur Frage: welchen Einfluss haben die je spezifischen Eigenschaften von Medien auf die Ausgestaltung des literarischen Stoffs?

[21] Zusätzliche, rein ludische Sequenz, die weder im Buch, noch im Film erwähnt wird und die ausschließlich der Erweiterung des ludischen Potentials dient.

4 Evaluation

„Vorher sollte geklärt sein, wie sich der Lehrer den Unterricht vorstellt. Als naiver Schüler geht man von Zocken aus und gut ist.“

(Schülerantwort bei der Evaluation)

Nachfolgend möchte ich an zwei Punkten die exemplarische Durchführung meines Konzepts beispielhaft evaluieren: erstens anhand eines reinen Schülerfeedbacks, das aus einer abschließenden Diskussion über die Unterreichtsreihe stammt und zweitens entlang der Ergebnisse aus der vertiefenden Erarbeitungsphase zur Gegenüberstellung der drei Medien.

Grundlage für die schülerbezogene Evaluation war ein kriteriengeleitetes Unterrichtsgespräch. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu verschiedenen Aspekten der Unterrichtsreihe Stellung nehmen, u. a. zu Fragen nach ihren allgemeinen Eindrücken, ihrem Interesse an dem verwendeten Spiel/Film/Buch, ob sie einen Computerspielunterricht als notwendig/verzichtbar ansehen und nach Verbesserungsvorschlägen für zukünftige Durchführungen.

Fast alle Schülerinnen und Schüler gaben an, dass die Beschäftigung mit Computerspielen und die Arbeit mit verschiedenen Medien eine deutliche Abwechslung zum „normalen Unterricht“ dargestellt und dadurch besonders motiviert habe. Diese Motivation hat sich auch aus der Lehrerperspektive beobachten lassen. In insgesamt vier längeren Spielphasen haben die Schülerinnen und Schüler durchweg konzentriert und gewissenhaft an den Aufgaben gearbeitet.

Wobei sich in Bezug auf die Vorerfahrung mit Computerspielen und die Affinität zum Themenbereich Harry Potter eine je nach Schüler zum Teil deutlich unterschiedliche Motivationslage beobachten ließ, was jedoch – speziell für die Computerspiele – nicht weiter verwundern braucht: mehr noch als bei „traditionellen Unterrichtsgegenständen“ des Li-

teraturunterrichts hängt die Motivation bei Computerspielen natürlich entscheidend von der individuellen Vorerfahrung und dem je subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad des Spiels ab. Das verwendete Spiel wurde daher vor allem von denjenigen Schülerinnen und Schülern besonders kritisiert, die sich auch in ihrer Freizeit regelmäßig mit Computerspielen beschäftigen.

Interessant waren die Antworten auf die Frage nach der Relevanz eines Computerspielunterrichts: obgleich das Interesse der Lerngruppe durchweg hoch war und klar artikuliert werden konnte, fiel es dem überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler schwer, einen so gearteten Unterricht hinsichtlich seiner Relevanz für den Allgemeinbildungsauftrag einzuschätzen. Weder waren an dieser Stelle besonders häufig Zustimmungen (Computerspiele müssen unbedingt im Unterricht behandelt werden), noch Ablehnungen (auf eine Beschäftigung mit Computerspielen kann verzichtet werden) zu vernehmen. Eine mögliche Deutung dafür ist, dass bisher insgesamt die auf die Herausbildung von Medienkompetenz fokussierten Konzepte und Unterrichtsvorhaben eine zu geringe Rolle im Schulalltag spielen, so dass den Schülerinnen und Schülern die für eine solche Einschätzung benötigte Erfahrung in einer eigenen Lern- und Schulbiographie noch fehlt.

Die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Verbesserungsvorschläge lassen sich in zwei Kategorien einteilen: die einen betreffen die Auswahl des Computerspiels (vgl. o.), während die zweiten eine Kritik an dem geringen Zeitvolumen, das für die Reihe aufgewendet wurde, darstellen. Über die Hälfte der Lerngruppe hat sich in diesem Zusammenhang für eine weiter vertiefende Behandlung des Computerspiels und die Ausweitung der Analyse auf weitere Sequenzen ausgesprochen, was jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich war (vgl. u.)

Ausgehend von dem Lernziel der Unterrichtsreihe (vgl. S. 21) wurden die entscheidenden Erarbeitungsschritte in der dritten Phase (vgl. S. 23) durchgeführt. Auf die Frage „Welche Absicht könnten die Entwickler des Spiels gehabt haben, die Wichtelplage-Sequenz einzubauen?“ antwortete eine Schülerin:

> Die Produzenten des Spiels hatten die Absicht, die Wichtelplage-Sequenz einzubauen, damit sich der Spieler nicht langweilt und noch Herausforderungen

> hat, um Sammelkarten gewinnen zu können und um zusätzliche Spannung einzubauen.

Eine andere Schülerin ergänzte:

> Die Wichtelplage dient wahrscheinlich dazu, den Spieler im Umgang mit den Zaubersprüchen zu trainieren und die Tatsache zu unterstreichen, dass der Spieler während des Spiels Handlungsfreiheit besitzt.

Die Schülerinnen zeigten damit, dass sie verstanden hatten, dass ein interaktives Medium eine andere Erzählorganisation aufweisen muss, als ein nicht-interaktives Medium („Handlungsfreiheit“). Indem die erste Schülerin die Sammelkarten erwähnte, zeigte sie zudem, dass sie die inhaltliche Erweiterung der fiktionalen Welt um die Wichtelplage-Sequenz als ludisch funktionalisiert erkannt hat und es ihr keine Schwierigkeiten bereitete, diese Sequenz als statisches Element innerhalb der Handlung des narrative Game zu identifizieren. Mit dieser Aufgabe hatten die wenigsten Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten.

Entscheidend für den Lernerfolg an dieser Stelle war, meines Erachtens, die lange Freiarbeitsphase, in der die Schülerinnen und Schüler durch ein dreiteiliges Arbeitsblatt unterstützt wurden. Da interaktive Medien je nach Spielgeschwindigkeit unterschiedlich rezipiert werden, muss an dieser Stelle eine längere Freiarbeitsphase erfolgen, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit des Sammelns eigener Ergebnisse und Erfahrungen zu ermöglichen. In dieser Phase sollten die Schülerinnen und Schüler jedoch bspw. durch ein Arbeitsblatt in der Ergebnissicherung unterstützt werden, da es vor allem bei interaktiven Medien (die beständig die Aufmerksamkeit und das Handeln der Spielerin und des Spielers fordern) ansonsten sehr schwierig wird, die verschiedenen Zwischenergebnisse am Ende zu rekonstruieren und auszuwerten.

Aus Zeitgründen (denn der Fokus liegt auf und muss klar auf der Bearbeitung der Obligatorik liegen) musste ich leider auf eine ausführliche Durchführung der vierten und fünften Phase (vgl. S. 23) verzichten und konnte diese Punkte nur unbefriedigend kurz im Unterrichtsgespräch thematisieren. Damit wird das bereits mehrfach angedeutete Problem dieses Konzepts deutlich: Zeit. Zwei mögliche Konsequenz ergeben sich unmittelbar für mich daraus:

1. Eine Veränderung des Fünf-Phasen-Modells.
2. Behandlung von Computerspielen im außerunterrichtlichen Bereich von Schule.

Im Hinblick auf die von Kreft intendierte und von mir für Computerspiele angepasste Verortung des Subjekts gegenüber der Lektüre und im nachfolgenden Schritt gegenüber Welt und in Welt erscheint mir eine Kürzung, wie im ersten Punkt angedeutet, jedoch nicht sinnvoll. Zu wichtig ist dieser Schritt vor dem Hintergrund der Herstellung echter Medienkompetenz und zu entscheidend ist der Weg über Medientransfer in der aktuellen Lehrplansituation (Zeitökonomie)[1] – wenngleich die exemplarische Durchführung meines Konzepts diesen Punkt natürlich auch berücksichtigt, nur eben nicht mehr so explizit wie wünschenswert gemacht hat. Wahrscheinlicher erscheint mir daher in der aktuellen Situation der zweite Punkt, obwohl auch hier Schwierigkeiten auftreten: meiner Forderung nach echter Medienkompetenz bspw. innerhalb einer außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaft nachzugehen würde ja bedeuten, nur einem kleinen Kreis von Schülerinnen und Schülern diese Möglichkeit zu bieten – wobei dies natürlich immer noch hilfreicher als die derzeitig vorherrschende Situation der Ausklammerung von Computerspielen aus dem Unterricht ist. Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass die Beschäftigung mit Computerspielen auf der einen Seite stark motivierend auf die Schülerinnen und Schüler gewirkt hat (und vermutlich auf weitere Lerngruppen ähnlich wirken wird) und auch fachlich und fachdidaktisch an wichtige Momente des Literaturunterrichts anknüpft, jedoch, bis Computerspiele ihren Weg in den Lehrplan gefunden haben, ein Drahtseilakt im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und obligatorischer Realität bleiben wird.

[1]Mit deutlich mehr Zeit könnte man darüber hinaus aufgrund der modular an Orten orientierten Erzählanalyse mit Computerspielen paradigmatische Beispiele für die Notwendigkeit der (Schülerinnen und Schülern bisweilen schwer fallende) Raumanalyse bieten oder auf die Rolle des Erzählers in interaktiven, aber mit einer, außer für Programmier, unveränderbaren Spielumgebung eingehen. Wieviele Anknüpfungspunkte es tatsächlich gibt, lässt sich aufgrund der immer schneller anwachsenden Forschungscommunity zu Computerspielen noch gar nicht ermessen.

5 Fazit und Ausblick

„Umgang mit Video- und Computerspielen ist so immer auch Zukunftsbewältigung und -aneignung, Spiel eben.“

(Wolfgang Schindler)

Am Beginn meiner ersten Staatsarbeit stand der Gedanke, Computerspieladaptionen zu Kinder- und Jugendliteratur unter einer fachwissenschaftlichen Perspektive aufzuarbeiten, um sie dann mit der zweiten, der vorliegenden, Staatsarbeit als genuinen und allgemeinen Unterrichtsgegenstand zu legitimieren.

Die Grundlage dieser Arbeit bildete jedoch bereits eine deutlich bescheidenere Idee – ein Ergebnis meiner ersten, im Referendariat gemachten Erfahrungen mit unterrichtlicher Praxis und schulischem Alltag: Computerspiele im Rahmen *bestehender Möglichkeiten* im Literaturunterricht des Faches Deutsch in der Sekundarstufe II zu verorten. Dies schien mir immerhin noch als ein erreichbares Ziel. Doch wirklich zufrieden war ich damit nicht.

Obwohl ich mit dieser Arbeit gezeigt habe, dass sich Computerspiele im Literaturunterricht verorten und darüber hinaus fachdidaktisch legitimieren lassen, ist der Blickwinkel doch ein noch zu eingeschränkter. Computerspiele bieten ein deutlich vielfacheres Potential, als nur die Derivation eines fiktionalen Stoffes durch Medienwechsel und seine interaktive Umsetzung in Bezug auf Erzählorganisation zu untersuchen. Es bedarf also weiterer Überlegungen und einer Ausformulierung bzw. Übertragung des bereits erweiterten Kreftschen Vier-Phasen-Modells auf weitere Merkmale narrativer Games wie bspw. Analyse von Ort und Raum oder Historizität für den Deutschunterricht. Und im nächsten Schritt muss dann die Perspektive auf Computerspiele eine allgemeinere sein und mehr Genres (und damit auch Schulfächer) mit im Blick haben. Immer damit verknüpft sein müssen

die Fragen nach Alltagsbedeutung und Weltorientierung für die Schülerinnen und Schüler, Lehrplanverknüpfung und Anbindung an die jeweiligen Fachdidaktiken.

Bei der Durchführung der exemplarischen Unterrichtsreihe habe ich den Eindruck gewonnen, dass ich zwar mit meinen Überlegungen in die richtige Richtung blicke, aber immer noch erst am Anfang stehe. Bis zu den Grundsteinen einer allgemeinen Computerspieldidaktik ist es noch ein weiter Weg.

Computer games ruined my life.
Thank god I have two extra lifes.

Literatur

Primärliteratur

Electronic Arts (2004): Harry Potter: Der Gefangene von Askaban.

Harry Potter und der Gefangene von Askaban. Regie: Alfonso Cuarón. England & USA (2004).

Joanne K. Rowling (1999): Harry Potter und der Gefangene von Askaban. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH.

Sekundärliteratur

Aarseth, Espen (1997): Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore: John Hopkins University Press.

Aarseth, Espen (2006): Warum Game Studies? In: Kaminski Winfred et al. (2006): Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München: kopaed.

Bhatty, Michael (2009): Interactive Story Telling – Anforderungen an die narrative Konzeption und dramaturgische Mechanismen einer jungen Medienform. In: Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (2009): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. 2., erw. Aufl. Berlin: Deutscher Kulturrat. Online verfügbar unter `http://www.kulturrat.de/dokumente/streitfall-computerspiele.pdf` (Abruf 15.05.2009).

Brüning, Christoph (2007): Jugendbuch und Computerspiel. Eine Untersuchung anhand ausgewählter Beispiele. Online verfügbar unter `http://cchristoph.de/games/bruening-jugendbuch-und-computerspiel.pdf` (Abruf 15.05.2009).

Doelker, Christian (2000): Gefährt (= Curriculum) für Medienpädagogik ins 21. Jahrhundert. In: Kleber, Hubert (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. Münche: KoPäd.

Fromme, Johannes/Meder, Norbert (Hrsg.) (2001): Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen. Opladen: Leske und

Budrich.

Hartmann, Bernd (2004): Literatur, Film und das Computerspiel. Münster: Lit.

Kaminski, Wilfried (2009): Wie Jugendliche Computerspiele rezipieren – Blicke auf einen bedeutsamen Aspekt der zeitgenössischen Jugendkultur. In: Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (2009): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. 2., erw. Aufl. Berlin: Deutscher Kulturrat. Online verfügbar unter http://www.kulturrat.de/dokumente/streitfall-computerspiele.pdf (Abruf 01.05.2009).

Kleber, Hubert (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. Münche: KoPäd.

Kreft, Jürgen/Wellner, Klaus/Vollertsen, Peter (1981): Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach.

— (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.

Seibel, Klaudia (2002): Cyberage-Narratologie: Erzähltheorie und Hyperfiktion. In: Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (Hrsg.) (2002): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Tulodziecki, Gerhard (2000): Medienpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. Münche: KoPäd.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2002): Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: „Neue Medien“. Bearbeitungsstand: 14. April 2009, 11:56 UTC. http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Neue_Medien&oldid=59012368 (Abgerufen: 15. Mai 2009, 17:24 UTC).